

LA PRODUCTION DES CULTURES ENFANTINES. OU LA CULTURE ENFANTINE COMME REALITE DYNAMIQUE ET PLURIELLE¹

Isabelle Danic

Maître de conférences de sociologie; Université Rennes II
isabelle.danic@wanadoo.fr

Résumé

Cette communication a une double ambition concomittante: rendre compte de la production de manières enfantines d'agir et de penser et préciser le concept de «culture enfantine».

A la suite de W. A. Corsaro et D. Eder qui définissaient la culture de pairs comme «un ensemble d'activités ou d'occupations habituelles, de valeurs, artefacts et de relations que les enfants produisent et partagent pendant leurs interactions entre pairs» (1990), J. Delalande propose pour définition de la culture enfantine «l'ensemble des connaissances, des savoirs, des compétences et de comportements, qu'un enfant doit acquérir et maîtriser pour faire partie du groupe de pairs» (2006). Indéniablement, le concept a une productivité heuristique et asseoit une veine de recherche nouvelle dans le champ francophone. Des prudences s'imposent pourtant dans son usage, eu égard aux risques de déterminisme et d'essentialisme et il me semble utile de souligner qu'il s'agit d'une réalité ni figée, ni homogène. Pour affirmer les caractères dynamique et plurielle de la culture enfantine, nous nous appuyons sur trois recherches, respectivement sur des enfants de maternelle, de primaire et de collège pour montrer que la culture enfantine n'est pas une somme fixe de pratiques et de représentations mais un processus permanent de production-reproduction-transformation d'une part, et une réalité disparate, hétérogène même au sein d'une seule société.

Mots-clés: Enfance; Culture-enfantine; Pluralité; Interactions sociales.

¹ Communication au colloque «Cultures enfantines : universalité et diversité», Nantes, 15-17 mars 2007-03-02



Resumo

Esta comunicação tem uma dupla ambição: dar conta da produção de modos infantis de agir e de pensar e precisar o conceito de “Cultura Infantil”.

A partir de W. A. Corsaro e D. Eder que definiram a cultura de pares como “um conjunto de actividades ou de ocupações habituais, de valores, artefactos e relações que as crianças produzem e partilham durante as suas interacções de pares”, J. Delalande propõe como definição da cultura infantil “o conjunto de conhecimentos, saberes, competências e comportamentos que uma criança deve adquirir e dominar para fazer parte do grupo de pares” (2006). Inegavelmente, o conceito tem uma produtividade heurística e lança uma nova via de investigação no campo francófono. Porém, impõem-se prudências no seu uso, tendo em vista os riscos de determinismo e de essencialismo e parece-me útil sublinhar que não se trata nem de uma realidade fixa nem homogénea. Para caracterizar o carácter dinâmico e plural da cultura infantil, apoiamo-nos em três pesquisas, respectivamente sobre as crianças da educação pré-escolar, da escola primária e do 2º ciclo, para mostrar que a cultura infantil não é uma soma fixa de práticas e de representações, mas um processo permanente de produção-reprodução-transformação, por um lado, e uma realidade díspar, heterogénea no seio da mesma sociedade.

Palavras-chave: Infância; Cultura infantil; Pluralidade; Interacções Sociais.

Une Réalité Dynamique

Qu’il s’agisse des enfants de maternelle, de primaire ou de collège, les enfants sont actifs dans l’acquisition de savoirs, de savoir faire requis pour l’établissement de liens sociaux avec les pairs. Plus ou moins consciemment, ils s’initient à de nouveaux usages, à de nouvelles idées dans les interactions avec les autres, dans les relations avec leur environnement. Certains apprentissages sont voulus et pensés. Mais la plupart se fait par «ouïe dire et voir faire»: l’inscription quotidienne dans les relations avec les pairs et avec un univers matériel transmet et entretient les façons de faire et de penser communes. Cependant, la transmission suppose l’appropriation de ces usages, de ces idées et ce travail d’appropriation s’accompagne inévitablement de transformations minimales ou massives des savoirs et des pratiques transmises.

De plus, le partage d'une activité, d'une représentation entre deux ou plusieurs enfants permet la transmission, le renforcement des savoirs utiles, mais aussi leurs réajustements, leurs modifications. Autrement dit, il n'y a pas transmission à l'identique d'acteurs savants à un acteur incompetent, mais co-construction de nouveaux savoirs communs plus ou moins proches des savoirs antérieurs.

Cet ensemble de connaissances que les enfants co-produisent n'est pas une collection de gestes, d'idées, mais porte également une vision du monde, comporte un sens dans le contexte considéré. Il importe de dépasser une approche descriptive de la culture enfantine pour une approche analytique: il s'agit de saisir le sens des dynamiques à l'œuvre. J'illustrerai ce propos par ma recherche sur la culture des 12-15 ans (Danic, 2006). Les 12-15 ans adoptent, adaptent ou inventent des façons d'agir et de penser pour se distinguer des adultes d'une part, et des enfants plus jeunes d'autre part. A travers leur culture, ils se définissent comme êtres hédonistes, êtres au présent, capables d'autonomie, et s'opposent ainsi à la définition que les adultes leur renvoient d'êtres en devenir, à éduquer et à diriger. Une simple description de leurs activités, leur langage, leur habillement, leurs valeurs ne permettait pas d'analyser la dynamique de construction de cette culture adolescente fondée sur les principes de distinction et de reconnaissance sociales.

Une Réalité Plurielle

Dans cette deuxième partie, je voudrai contrecarrer l'idée d'une relative homogénéité des connaissances et représentations enfantines induite par la notion de culture. Je voudrais donc souligner ici cette deuxième propriété de la culture enfantine dans nos sociétés, son hétérogénéité qui m'amène à préférer parler de cultures enfantines au pluriel.

Déjà, chaque état de développement physique et mental, par ses capacités motrices, langagières, intellectuelles propres génère par lui-même des façons d'agir et de penser distinctes. Mais au-delà de cette différenciation liée à la croissance, la culture enfantine est traversée par les différenciations sociales de nos sociétés, par les rapports sociaux d'âge, de sexe, de classe, d'origine ethnique existant dans la société française contemporaine.

Les enfants baignent dans nos catégorisations, se les approprient par *le langage*, les mots, les expressions, *par les interactions* avec autrui, leurs formes, leurs



contenus, *par leurs relations avec les dispositifs matériels*².

Soulignons d'abord les effets des catégorisations d'âge au sein de l'enfance sur la culture enfantine.

En France, les établissements rassemblent les élèves par niveau maternel, primaire ou collégien. Les petite, moyenne et grande sections de maternelle se côtoient à la récréation, à la cantine, lors de sorties; tout comme les CP, cours élémentaires 1 et 2 et les cours moyens 1 et 2 dans les établissements primaires; comme les 6è, 5è, 4è, 3è au collège. Les distances géographiques, les obstacles spatiaux concrétisent les distinctions entre maternelle, primaire et collégiens et produisent un entre soi maternelle, primaire, ou collégien particulier. Ces regroupements géographiques et symboliques favorisent les interactions entre enfants du même niveau, et par là, la création d'une culture commune à chaque palier. Les séparations géographiques et symboliques réduisent les relations entre enfants de différents niveaux, et la production d'une culture enfantine commune.

Par ailleurs, l'expérience scolaire à proprement parler est très différente en maternelle, en primaire et en collège. Les enfants doivent s'inscrire dans des relations, dans des processus de transmission très différents en maternelle, en primaire et au collège. Si l'on suit une théorisation de B. Bernstein (1975), les classes maternelles observées se caractérisent par la mise en œuvre d'un code intégré, c.a.d. une classification faible des savoirs et une délimitation peu marquée entre ce qui peut être transmis et ce qui ne peut pas l'être dans la relation pédagogique. Les niveaux primaires et collège mettent en œuvre plutôt ce que Bernstein nomme «code série», à savoir des formes de classification des savoirs rigides et un découpage fort de ce qui p.ê. transmis et ce qui ne peut pas l'être dans la relation pédagogique (avec des délimitations plus fortes encore au collège qu'à l'école primaire). Bernstein relie ces formes de classification et de découpage aux formes d'autorité et de construction identitaire : l'autorité est nécessairement plus forte et plus rigide lorsqu'il s'agit de maintenir et faire respecter un clivage net entre matières et une définition précise du contenu scolaire légitime. Autrement dit, les enfants des différents niveaux scolaires ne font pas les mêmes expériences: ils ne s'inscrivent pas dans des relations similaires, ni entre eux, ni entre élèves et enseignants, ils sont confrontés à différentes conceptions

² J'entends par dispositifs matériels les objets - et les enfants apprennent que certains comme les jouets sont destinés aux enfants, d'autres réservés aux adultes et ceci contribue à l'acquisition de la différenciation enfant-adulte - et aussi les meubles, les aménagements intérieurs et extérieurs -et les enfants sont confrontés par exemple à des toilettes pour femmes, et des toilettes pour hommes, ce qui participe à l'intériorisation de ces catégories.

du savoir.

F. Dubet (1996) estime aussi que l'expérience scolaire varie selon les paliers de scolarisation: il distingue aussi l'expérience scolaire des collégiens, dans laquelle la logique de la subjectivation prévaut, de l'expérience des écoliers dans laquelle la logique de l'intégration prime.

Nos propres observations nous amènent aussi à penser que les expériences maternelle, primaire, collégienne, particulière et cloisonnée, favorisent la production d'une culture distincte selon le niveau d'enseignement. On peut les nommer culture maternelle, culture enfantine, et culture collégienne mais il est important de saisir qu'elles n'ont pas cours seulement à l'école mais constituent les façons d'agir et de penser des enfants aussi hors des établissements scolaires, entre eux, et dans leurs familles.

Notons au passage qu'au sein de chacune d'elle, on observe une phase d'initiation, une phase de maîtrise épanouie, et une phase de maîtrise blasée, aspirant à l'étape suivante.

Ceci se constate en maternelle, et aussi en primaire où les anciens se rappellent l'apprentissage de nouveaux jeux à leur arrivée en CP, et où les CM partagent les connaissances qu'ils ont des usages du collège, partagés entre la crainte et l'envie d'intégrer l'univers des collégiens. Par exemple, ils demandent et obtiennent généralement de transformer leur chambre en enlevant les jouets et les peluches, d'abandonner le cartable pour le sac à dos dans l'intervalle entre l'école primaire et l'entrée au collège.

Les collégiens se rappellent et racontent fort bien leur ignorance de la culture collégienne, en particulier des codes langagier, vestimentaire, à leur arrivée en 6^e et comment par imitation, observation, par explicitation des pairs, ils se les ont appropriés, pour les maîtriser en 5^e-4^e. On observe cependant aussi en 3^e une distanciation vis-à-vis des normes et valeurs collégiennes : les jeunes les mettent en œuvre mais en s'en détachant, en aspirant à faire partie des plus grands, avec les changements de comportements et de représentations que cela implique. On constate donc que les enfants eux-mêmes distinguent des façons d'agir et de penser selon le niveau scolaire.

Cette différenciation des tranches d'âge est certes une facette du développement physique et mental du jeune, mais on voit bien le poids des divisions d'âge de notre



système éducatif dans la production de cultures enfantines et comment elles contribuent à différencier la culture enfantine maternelle, la culture primaire et la culture collégienne.

Dans nos sociétés dotées de niveaux scolaires compartimentés, générant des classes d'âge séparées au quotidien et des expériences scolaires distinctes, les façons d'agir et de penser se différencient par paliers maternelle, primaire, collégien.

Arrêtons nous maintenant aux autres rapports sociaux à l'œuvre dans notre société et leurs effets sur la culture enfantine.

L'hétérogénéité des savoirs et savoir faire enfantin résulte de toute la structuration sociale du contexte socio-historique, de la définition des rapports sociaux de sexe, de classe, d'origine ethnique de la culture englobante.

La différenciation et la hiérarchisation de sexe, de classe, d'origine ethnique existant dans la société française contemporaine travaillent aussi les cultures enfantines. Dans les relations et les propos qu'ils observent, par les interactions et les dénominations quotidiennes qu'ils vivent, dans leurs expériences du monde matériel qui les entoure, les enfants sont introduits aux classes de sexe, sociale, ethnique. Elles sont apprises par l'éducation, par des actes et des discours des parents, des enseignants visant cet apprentissage, mais surtout par imprégnation, par la confrontation quotidienne à ces catégories, l'observation répétée d'action ou de propos différenciant femmes et hommes, différenciant étrangers et français, «petites gens» et «gens importants». Ce bain permanent donne à l'ordre social un aspect inéluctable, quasi naturel et les enfants se l'approprient en s'y positionnant. Ils font leur ce monde social en s'y inscrivant, en s'identifiant aux catégories et aux rôles que les autres leur désignent. Ainsi les enfants filles sont-elles amenées à des jeux de corde, d'élastique, et les garçons sont poussés vers des jeux de billes, de ballon...De façon générale, les manières d'agir et de penser des filles diffèrent de celles des garçons et l'on observe dans tous les contextes, scolaires, familiaux, de loisir, un groupe fille et un groupe garçon – ce qui n'empêche pas des échanges ponctuelles et des activités partagées, lors desquelles cependant les rôles des unes et des autres sont souvent distincts.

De la même façon, selon les milieux sociaux, les langages, les postures, les looks des enfants diffèrent et éloignent les enfants spontanément. Même s'ils n'analysent pas explicitement cette distance sociale, ils la ressentent. Ceci peut se constater dans tous les contextes : à l'école, et dès la maternelle, au Mac Do, à la plage...



Les indices d'une origine étrangère vont aussi être appris par les enfants et mobilisés parfois pour se distinguer entre eux, pour justifier des façons de faire, des idées différentes.

Autrement dit, les enfants s'approprient les catégories de leur environnement social et les produisent à leur tour par la distinction entre «garçons» et «filles», entre «pauvres» et «riches», entre ceux qui ont «des origines» (sous entendus étrangères) et ceux qui n'en ont pas (pour reprendre des terminologies enfantines).

La mise en œuvre de ces catégories passe par le langage, mais tout autant par des manières de faire ou de penser propres à ces catégories d'identification – celles dans lesquelles les autres, pairs ou adultes, classent l'enfant et dans lesquelles lui-même se classe.

Par leurs confrontations aux autres, pairs ou adultes, les enfants se construisent simultanément leurs identités de sexe, de classe, ethnique, de «maternelle», de «primaire» ou de «collégien» et manifestent ces identifications en se rapprochant des semblables et en se différenciant des autres par des façons de penser et d'agir, autrement dit par la production de diverses cultures enfantines.

En conclusion, je voudrais tirer les conséquences de ces constats et introduire les propriétés soulignées dans le concept de culture pour qu'il reste un outil éclairant des réalités sociales et non un concept obscurcissant. «L'ensemble des savoirs et des comportements qu'un enfant doit acquérir et maîtriser pour faire partie du groupe de pairs» n'est pas un corpus clos, préétabli de pratiques et de représentations mais une réalité sociale dynamique qui se produit et se reproduit, se transforme dans les actions et les relations quotidiennes des enfants entre eux et avec les autres. Une réalité sociale qui, par ailleurs, n'est pas homogène mais comporte des savoirs et des comportements disparates, voire antagonistes. Les cultures enfantines désignent les façons d'agir, de penser, de sentir, autrement dit les dispositions d'action, de représentation, de perception, produites et requises dans leurs interactions par les enfants et dans les relations entre catégories d'enfants, catégories générées par les rapports sociaux de la société englobante.

Bibliographie

Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales*. Paris: Minuit.

Corsaro, W. A. & Eder, D. (1990). Children's peer cultures. *Annual Review of*



Sociology, 16, 197-220.

Danic, I. (2006). La culture des 12-15 ans: les lascars comme modèle. In R. Sirota (Ed.), *Eléments pour une sociologie de l'enfance* (pp. 275-284). Rennes: PUR.

Delalande, J. (2006). Le concept heuristique de culture enfantine. In R. Sirota (Ed.), *Eléments pour une sociologie de l'enfance* (pp. 267-274). Rennes: PUR.

Dubet, F. & Martucelli, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil.